

WILAYAH PENELITIAN PEMBELAJARAN BAHASA

Oleh

Dr. H. Mudjia Rahardjo, Drs., M.Si



**Makalah Disampaikan pada Workshop Desain Kurikulum
Program Studi Pembelajaran Bahasa Arab
Program Pascasarjana Universitas Islam Negeri (UIN) Malang
Kamis, 23 Februari 2006**

WILAYAH PENELITIAN PEMBELAJARAN BAHASA

Oleh Dr. H. Mudjia Rahardjo, Drs., M.Si

Perbincangan mengenai wilayah dan bahan kajian suatu penelitian tidak dapat dipisahkan dari pandangan filsafat ilmu. Menurut filsafat, penelitian sebagai unsur dinamik ilmu bersandar pada 3 (tiga) pilar penyangga, yaitu ontologi, epistemologi, dan aksiologi. Ontologi merupakan asas penetapan objek dan wilayah kajian dan karenanya menjawab pertanyaan apa yang dikaji. Epistemologi merupakan asas penetapan bagaimana cara mempelajari atau memperolehnya, dan karenanya menjawab pertanyaan bagaimana mengkajinya. Pilihan metodologik penelitian, tentu saja tak dapat dipisahkan dari pandangan dan kaidah-kaidah epistemologik ilmu. Aksiologi merupakan asas penetapan tujuan dan manfaat pengetahuan, dan karenanya menjawab pertanyaan apa tujuan dan manfaat pengetahuan yang akan dikaji tersebut.

Apakah suatu topik penelitian dapat dikategorikan sebagai penelitian pembelajaran bahasa atau bukan, sudah barang tentu harus ditetapkan berdasarkan penjabaran ontologik atas cakupan makna pembelajaran bahasa. Demikian juga, pilihan metodologik penelitian pembelajaran bahasa, sama sekali bergantung pada sifat dasar ontologik bahan kajian tersebut. Ibarat memotong kaca, berpiranti intan dengan cara menggoreskan penuh tekanan, atau memotong kayu berpiranti gergaji dengan cara mengikuti jenis gergajinya. Pun ketika hendak mengukur kecakapan berbahasa, akan kurang tepat bila berpiranti dan teknik wawancara. Kaidah-kaidah ini berimplikasi lebih lanjut pada teknik analisis yang akan digunakan dalam suatu kajian.

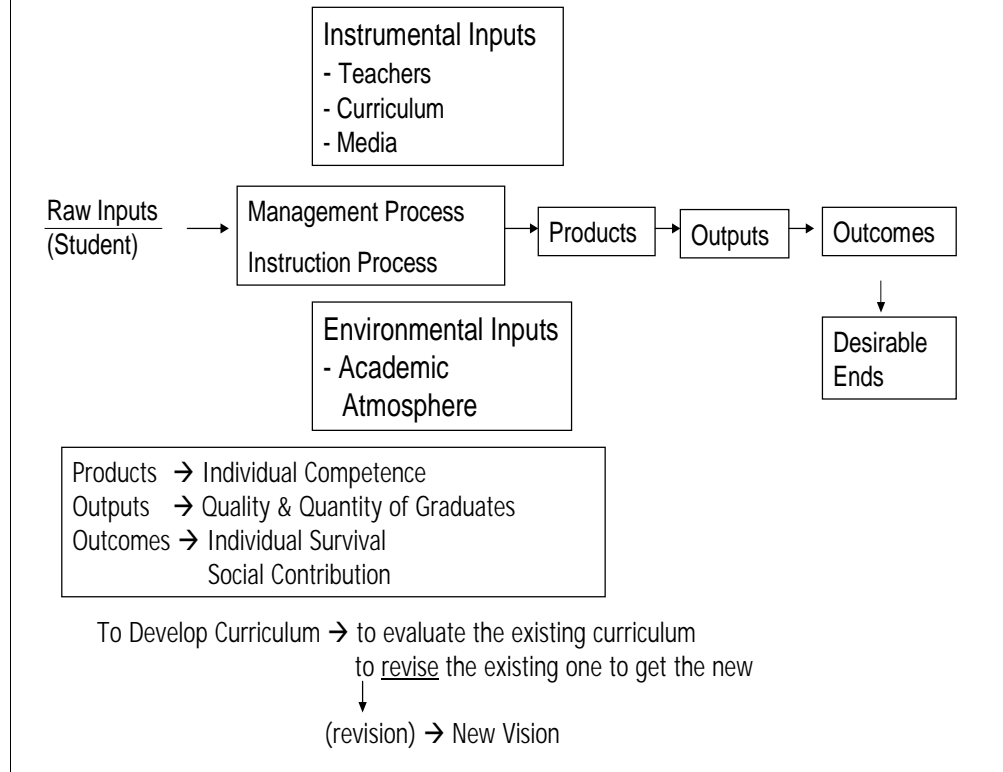
* Makalah belum tersunting, disampaikan pada Workshop Desain Kurikulum Program Studi Pembelajaran Bahasa Arab, Program Pascasarjana Universitas Islam Negeri (UIN) Malang, Kamis, 23 Februari 2006.

A. Pembelajaran sebagai Sistem Teleologik

Pencandraan dan pemetaan wilayah penelitian pembelajaran bahasa, secara ontologik harus dilakukan berdasarkan takrif (definisi) dan tafsir peneliti terhadap pengertian dan cakupan istilah pembelajaran bahasa. Memang akan terdapat banyak ragam takrif dan tafsir. Namun demikian, nyaris tidak ada perbedaan bahwa sebagai usaha sadar dan sengaja, pembelajaran bahasa melibatkan tidak hanya masukan mentah (*raw input*) peserta didik, aneka masukan piranti (*instrumental input*), dan masukan lingkungan (*enviromental input*), tetapi juga proses pengelolaan kelas dan kegiatan belajar, dan hasil belajar (*learning result*) baik di tingkat individu pelajar (*product*), tingkat lembaga (*output*), maupun tingkat suprasistem masyarakat (*outcome*).

Sebagai sistem teleologik, secara umum pembelajaran bisa digambarkan sebagai berikut:

Education as a Teleological System



Mengacu pada penggambaran pembelajaran sebagai sistem teleologik, maka penelitian pembelajaran bidang apa pun bisa memusatkan perhatian baik pada penampilan satu atau lebih komponen sistem pembelajaran untuk menghasilkan pengetahuan deskriptif (*descriptive knowledge*), maupun pada tali-temali antar komponen sistem pembelajaran untuk menghasilkan pengetahuan eksplanatori (*explanatory knowledge*). Berdasar pengetahuan deskriptif dan eksplanatori ini, seorang peneliti pembelajaran bahasa bisa mengajukan pernyataan prediktif (*predictive statement*), dan mempersembahkan saran preskriptif (*prescriptive recommendation*) untuk para praktisi pembelajaran bahasa.

Kerangka pikir demikian sejalan dengan apa yang oleh Moore (1974: 16) disebut sebagai struktur teori pendidikan. Sebagai salah satu *species* teori praktikal (*practical theory*), logika pemikiran pendidikan digambarkan sebagai berikut:

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">(1) P is desirable as an end.(2) In the circumstances, Q is the most effective way of achieving P.(3) Therefore, do whatever Q involves. |
|--|

Sejalan dengan pemahaman pembelajaran sebagai sistem teleologik, pemikiran pendidikan termasuk penelitian pembelajaran bahasa niscaya dimulai dari citra harapan dan seperangkat ciri-ciri kualitatif peserta didik sebagai hasil dari kesertaannya dalam proses pembelajaran. Ini merupakan akhir yang diharapkan (P). Dalam latar tertentu, ada seperangkat piranti dan cara yang paling efektif (Q) untuk mencapai akhir yang diharapkan tersebut. Karena itu, berbagai piranti dan cara tersebut harus dilakukan.

Merujuk kerangka pikir teleologik demikian, maka pemetaan wilayah kajian pembelajaran bahasa bisa dirunut justru dari tujuan pembelajaran bahasa sebagai akhir yang diharapkan. Baru selanjutnya dikenali dan diuji berbagai ubahan (*variables*) yang diduga berhubungan sebab-akibat maupun timbal-balik (*reciprocal and causal relation*) dengan tujuan pembelajaran bahasa, serta dikembangkan sejumlah strategi yang mencakup piranti dan cara paling efektif untuk mencapai tujuan tersebut.

B. Tujuan dan Hasil Pembelajaran Bahasa

Secara sederhana bisa dikemukakan bahwa tujuan pembelajaran bahasa adalah menjadikan peserta didik memiliki kecakapan berbahasa. Lazimnya, kecakapan bahasa dijabarkan menjadi dua kecakapan menerima (*receptive competence*) dan dua kecakapan menyampaikan (*productive competence*). Dua kecakapan menerima, yang sering disebut kecakapan pasif, yaitu: menyimak

(*listening*) dan membaca (*reading*). Kecakapan pasif ini pada dasarnya juga menjadi prasyarat bagi dua kecakapan berikutnya, yang sering disebut kecakapan aktif, yaitu: berbicara (*speaking*) dan menulis (*writing*). Se jauh menyangkut pemerolehan dan pembelajaran bahasa pertama (*first language*), memang sudah dengan sendirinya seorang penutur bahasa pertama akan memiliki penghayatan mendalam terhadap berbagai aspek non-bahasa di balik kata, ungkapan, kalimat atau wacana yang digunakan.

Belakangan, sejalan dengan semakin berkembangnya pembelajaran bahasa kedua dan atau bahasa asing, penggunaan empat kecakapan berbahasa tersebut sebagai tujuan pembelajaran bahasa dinilai belum memadai. Keempat kecakapan berbahasa ini selain harus disatu-padukan, juga harus dilengkapi dengan sejumlah kecakapan yang rincian lengkapnya disajikan oleh Littlewood (2004: 503) sebagai berikut:

The goal is now usually recognized as including various aspects of “communicative competence,” for example:

- *linguistic competence*, which includes the knowledge of vocabulary, grammar, semantics, and phonology that have been the traditional focus of second language learning;
- *discourse competence*, which enables speakers to engage in continuous discourse, e.g., by linking ideas in longer written texts, maintaining longer spoken turns, participating in interaction, opening conversations and closing them;
- *pragmatic competence*, which enables second language speakers to use their linguistic resources in order to convey and interpret meanings in real situations, including those where they encounter problems due to gaps in their knowledge;
- *sociolinguistic competence*, which consists primarily of knowledge of how to use language appropriately in social situations, e.g., conveying suitable degrees of formality, directness and so on;
- *sociocultural competence*, which includes awareness of the background knowledge and cultural assumptions which affect meanings and which may lead to misunderstandings in intercultural communication (Littlewood, 2004: 503).

Para pakar pembelajaran bahasa masa kini telah lebih memusatkan perhatian pada dinamika perkembangan bahasa asing, khususnya kecakapan wacana (*discourse competence*). Pada wilayah kecakapan pragmatik, berkembang penelitian tentang strategi komunikasi yang digunakan oleh para penutur bahasa asing, tetapi jarang sekali yang membahas bagaimana strategi ini berkembang. Pada wilayah kecakapan sociolinguistik dan sosiokultural, kawasan kajian yang penting adalah bagaimana pengguna bahasa asing melakukan tindak-tutur (*perform speech acts*), dan bagaimana kesalah-pahaman mungkin muncul ketika mereka menerapkan strategi dan asumsi bahasa pertama padahal mereka sedang menggunakan bahasa asing (Littlewood, 2004: 503).

Perhatian begitu besar terhadap kecakapan sebagai hasil belajar ini pula yang melahirkan pendekatan pendidikan berbasis kompetensi (*Competence-Based Education*). Bagi pemerhati pemikiran pendidikan, istilah kurikulum berbasis kompetensi di Indonesia, terasa agak mengganggu, lebih-lebih ketika sangat lazim bahwa kurikulum diartikan terbatas sebagai seperangkat tujuan dan bahan belajar (*learning materials*).

Masih terkait dengan kawasan tujuan pembelajaran bahasa, adalah penelitian tentang pengujian bahasa (*language testing*). Bagi para peneliti lanjut, semisal para magister dan doktor pembelajaran bahasa, sangat penting untuk memperhatikan kawasan kajian ini. Bukan tidak mungkin, misalnya, carut-marut proses dan hasil pembelajaran bahasa justru berpangkal pada persoalan kelayakan piranti ujian yang digunakan oleh para pembelajar bahasa.

Salah satu bentuk dari kajian di bidang ini adalah apa yang disebut penelitian pensahihan uji-bahasa (*validation research of language testing*), atau sering disebut uji pensahihan (*test validation*).

Test validation is the process of investigating the meaningfulness and defensibility of the inferences we make about individuals based on their test performance. The need to defend our interpretations of the meanings of test scores is because of the necessarily indirect relationship between the test and what we ultimately want to know about, the candidate's standing in relation to the criterion (McNamara (2004: 7569).

Betapa penting penelitian di bidang ini ditunjukkan oleh McNamara (2004: 769), bahwa apa yang dikenal sebagai nilai *the Test of English as a Foreign Language* (TOEFL), ternyata tidak menjamin bahwa yang memiliki nilai tinggi akan lebih bagus ketika berkomunikasi dalam bahasa Inggris.

Consider the case of the best-known international test of English for academic purposes, the Test of English as a Foreign Language (TOEFL), developed by the Educational Testing Service in Princeton. For many years, individuals working in universities receiving students selected on the basis of their scores on this test have noted anecdotally that scores appeared to correspond less and less well with the ability of these students to communicate in spoken English demonstrated by them once they had arrived in the English-speaking environment (McNamara, 2004: 769).

Pengalaman menunjukkan bahwa kebanyakan dari para penguji bahasa terjebak untuk terus-menerus mengujikan tata-bahasa (*grammar*) ketimbang kecakapan berbahasa. Ujian kecakapan berbicara jadi ujian tata-bahasa, ujian kecakapan menulis, juga jadi ujian tata-bahasa. Bahkan, ujian tugas akhir (skripsi, tesis dan disertasi), bisa pula berubah menjadi ujian tata-bahasa. Tak pelak lagi, para pelajar sekolah dan jurusan bahasa tambahan, bukan cakap berbahasa tetapi cakap bertata-bahasa. Celakanya, seperti sering dikemukakan oleh para kritisi pendidikan, justru materi ujian ini pula yang dijadikan panduan utama kegiatan belajar peserta didik (Rosidi, 2002). Masyarakat pendidikan kita tidak hanya diperintah oleh ujian (*testocracy*), tetapi juga mengidap penyakit gila ujian (*testomania*).

Penelitian pensahihan piranti ujian bahasa bisa digolongkan sebagai penelitian metodologik, karena penelitian ini justru akan memperbaiki bentuk-bentuk penelitian lain yang dalam pengukuran variabelnya menggunakan piranti ujian bahasa. Bahan-bahan yang diteliti tidak hanya seperangkat bahan ujian yang dibuat oleh para pendidik (*paper-pencil test*), tetapi bisa pula terhadap perangkat ujian yang digunakan untuk ujian nasional, atau bahkan sebagaimana disebutkan di atas, perangkat ujian internasional seperti TOAFL, TOEFL, OET, dan IELTS. Ini merupakan tantangan, khususnya bagi mereka yang mengikuti studi pascasarjana (*graduate and post-graduate*) pembelajaran bahasa.

C. Peserta Didik Pembelajaran Bahasa

Pendekatan pendidikan berbasis kompetensi (CBE), bagi McIntyre (1976: 136), menyisakan catatan menarik karena dianggap gagal mempertimbangkan betapa penting unsur peserta didik sebagai masukan mentah sistem pembelajaran.

Lacking any clear definition of “success” from which to develop descriptions of needed competencies, advocates of CBE tend to produce lists of competencies from “seat-of-the-pants” hunches, rather than derivation from conceptual framework, research, theory, experience and need.

CBE tends to overemphasize process as the primary determinant of outcomes, failing to recognize that input --- especially personnel inputs --- are much more important determiners of learning products (McIntyre, 1976: 136).

Terkait keharusan untuk menempatkan peserta didik sebagai jantung dari pembelajaran bahasa, pembelajaran memang diartikan sebagai serangkaian usaha membantu dan memudahkan orang lain belajar (*to help and facilitate others learn*). Pemikiran ini yang kemudian melahirkan pendekatan pembelajaran berpusat pada peserta didik (*learner-centered instruction*). Salah satu keniscayaan yang diterima dalam mencermati wilayah kajian ini adalah bahwa individu berlainan satu sama lain. Karena itu, wilayah kajian peserta didik pembelajaran bahasa tambahan sering pula disebut keragaman individual dalam pembelajaran bahasa (*individual difference research*).

Perubahan-perubahan orientasi tampak jelas dari implikasi praktis yang diharapkan dari kelompok penelitian kawasan peserta didik ini. Semula, implikasi praktis yang diharapkan adalah sebagai dasar untuk seleksi peserta didik. Selanjutnya digunakan sebagai landasan peramalan keberhasilan belajar peserta didik. Kemudian, perhatian diberikan pada motivasi dan strategi belajar individu. Lebih belakangan, selain digunakan sebagai upaya memaparkan ciri-ciri pelajar bahasa yang baik, juga digunakan sebagai dasar interaksi bakat-perlakuan pembelajaran bahasa.

Guna memberikan gambaran bagaimana metodologi penelitian terhadap peserta didik ini, berikut disajikan ringkasan tentang instrumen yang sering digunakan dalam meneliti faktor keragaman individual dalam pembelajaran bahasa tambahan (Periksa Tabel 1).

This change of perspective over the years reflects a development in the role of *individual difference research* in applied linguistics. In earlier periods, the primary concern was to provide a basis for selecting which learners should be chosen to receive foreign language instruction. To this end, the main purpose of individual difference research was to predict which learners would succeed. This led ultimately to the development of tests of language aptitude such as the Modern Language Aptitude Battery (Carroll & Sapon, 1959). More recent research on motivation or on learning strategies, however, has sought to explain why some learners succeed more than others and has been seen as complementary to mainstream research in SLA. This later research continues to have an “applied” side, however. It has been used to identify the characteristics of “good language learners” as a basis for learner training (i.e., providing guidance in how best to learn). It has also served as a basis for aptitude–treatment interactions (i.e., matching learners to different types of instruction so as to maximize learning) (Ellis, 2004: 525-526).

Table 1 Frequently used instruments in researching individual difference

Individual difference factor	Research instrument	Brief description
Language aptitude	Modern Language Aptitude Test (MLAT) (Carroll and Sapon, 1959)	A battery of tests measuring phonemic coding ability, grammatical sensitivity and rote learning ability.
Learning style	Group Embedded Figures Test (Witkin et al., 1971) Perceptual Learning Style Preference Questionnaire (Reid, 1987)	A test requiring learners to identify geometrical shapes embedded in larger figures. Questionnaire measuring four perceptual learning styles (visual, auditory, kinesthetic, tactile) and two social styles (group and individual).
Motivation	Attitude Motivation Index (Gardner, 1985)	A questionnaire designed to measure learner attitudes, orientations, desire to learn the L2 and motivational intensity.
Anxiety	Foreign Language Classroom Anxiety Scale (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986) Input Anxiety Scale, Processing Anxiety Scale and Output Anxiety Scale (MacIntyre & Gardner, 1994)	A questionnaire measuring the degree and sources of learners' classroom language anxiety. Three short questionnaires designed to investigate learners' anxiety at three levels of processing.
Personality	Eysenck Personality Inventory (Eysenck & Eysenck, 1964)	A psychological questionnaire measuring different personality traits, including extraversion/introversion.
Learner beliefs	Beliefs about Language Learning Inventory (Horwitz, 1987a)	Questionnaire investigating five areas of learner beliefs; language aptitude, difficulty of language learning, the nature of language

		learning, effective learning and communication strategies, and motivation.
Learning strategies	The Strategy Inventory for Language Learning (Oxford, 1990)	Questionnaire that exists in several forms (e.g., for learners of English as a second language (ESL) and for English speaking learners of foreign languages) measuring direct and indirect learning strategies.

State of the art penelitian di bidang peserta didik pembelajaran bahasa tambahan disajikan oleh Ellis (2004: 530) sebagai berikut (Periksa pula Lampiran 1):

Table 1. Factors responsible for individual differences in L2 learning

Category	Factors
1 Abilities	(a) Intelligence (b) Language aptitude (c) Memory
2 Propensities	(a) Learning style (b) Motivation (c) Anxiety (d) Personality (e) Willingness to communicate
3 Learner cognitions about L2 learning	(a) Learner beliefs
4 Learner actions	(a) Learning strategies

Tema yang senantiasa muncul dalam tinjauan terhadap kumpulan penelitian keragaman peserta didik pembelajaran bahasa tambahan ini adalah kebutuhan akan teori yang memadai untuk menjelaskan bagaimana faktor-faktor individual tersebut mempengaruhi tingkat kecepatan dan keberhasilan belajar serta proses yang terlibat di dalamnya. Dengan demikian, muara akhir dari penelitian demikian, selain implikasi praktis sebagaimana telah disebutkan, adalah pengembangan teori yang menyeluruh (*comprehensive theory*) yang bisa digunakan untuk menelaah dan menjelaskan kontribusi keragaman individu terhadap proses dan hasil belajar bahasa tambahan.

The theory will need to acknowledge the situated nature of L2 learning. That is, it must reflect the fact that the role of individual learner factors is influenced by the specific setting in which learning takes place and the kinds of tasks learners are asked to perform in the L2. It will also need to account for how individual learner factors influence: (1) opportunities for learning, and thereby the quantity and quality of the L2 data that learners have to work with; and (2) the acquisitional processes responsible for interlanguage development. Further, the theory will have to specify the relationships and interactions among the various individual difference factors (Ellis, 2004: 525-526).

Secara khusus, teori yang dikembangkan melalui penelitian harus mampu menunjukkan bagaimana kemampuan peserta didik, motivasi dan perilaku mereka dapat membantu mereka dalam membentuk kognisi tentang bahasa dan bagaimana pada gilirannya nanti mempengaruhi pilihan strategi belajar mereka.

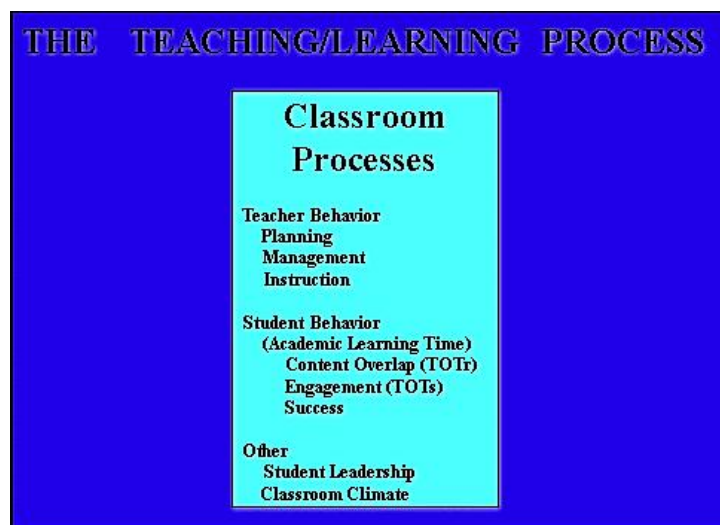
It will need to specify, for example, whether the influence of individual difference factors such as motivation and language aptitude is mediated by learner cognitions and learning strategies, which by definition are conscious actions performed by the learner, or whether they have a more direct effect on opportunities to learn and acquisitional processes that arise without awareness on the part of the learner. Finally, the theory will need to explain how different aspects of a learner's L2 proficiency (e.g., fluency as opposed to accuracy) are influenced by the various factors (Ellis, 2004: 525-526).

Akhirnya, teori tentang keragaman peserta didik ini harus pula menjelaskan bagaimana berbagai aspek kecakapan bahasa seorang peserta didik dipengaruhi oleh berbagai faktor.

D. Proses Pembelajaran Bahasa

Dalam kajian pembelajaran, proses pembelajaran bahasa tambahan sering disingkat menjadi proses kelas (*Classroom Processes*). Ini mencakup semua ubahan yang berlangsung dan terlibat di dalam kelas. Secara lebih rinci mencakup: perilaku guru, perilaku peserta didik, dan berbagai hal yang terkait dengan proses, termasuk pengelolaan kelas.

Kelompok ubahan perilaku guru terdiri dari semua tindakan guru yang dilakukan di dalam kelas, termasuk di dalamnya berupa kegiatan perencanaan, pengelolaan, dan pengajaran (*Planning, Management, and Instruction*).



Planning refers to all of those activities a teacher might do to get ready to interact with students in the classroom. Management refers to controlling student behavior, while instruction refers to actually guiding student learning. There are a variety of specific teacher classroom variables that have been related to student learning. For example, Walberg (1986), in a meta-analysis of teacher effectiveness research found support for the following individual variables: (1) Use of positive reinforcement, (2) Cues and corrective feedback, (3) Cooperative learning activities, (4) Higher order questioning, (5) Use of advance organizers (Huitt, 2003).

Perilaku peserta didik mencakup semua tindakan seorang peserta didik yang dia lakukan di dalam kelas, serta apa yang dikenal dengan waktu belajar akademik (*Academic Learning Time*).

ALT is defined as "the amount of time students are successfully covering content that will be tested" (Squires, Huitt, Segars, 1983). ALT is a combination of three separate variables: Content Overlap, Involvement, and Success. Content Overlap is defined as "the percentage of the content covered on the test actually covered by students in the classroom" and is sometimes referred to as "Time on Target." Involvement is the "amount of time students are actively involved in the learning process" and is often referred to as "Time on Task." Success is defined as the "extent to which students accurately complete the assignments they have been given." A high level of Academic Learning Time means that 1) students are covering important (tested/evaluated) content; 2) students are "on-task" most of the class period; and 3) students are successful on most the assignments they complete (Huitt, 2003).

Selanjutnya, juga mungkin dikaji berbagai faktor kelas lainnya yang berhubungan dengan prestasi peserta didik seperti suasana kelas, serta peluang bagi peserta didik untuk terlibat dalam kepemimpinan kelas.

Belajar bahasa tambahan sendiri dalam diri peserta didik, menurut Littlewood (2004: 504-505) melibatkan empat proses. Dua di antaranya, yaitu pengalihan (*transfer*) dan perampatan (*generalization*) disebut sebagai proses yang relatif kreatif, sedangkan dua proses lainnya yang dinilai kurang kreatif adalah penyederhanaan (*simplification*) dan peniruan (*imitation*).

One of the principles of all learning is that we make sense of new information and ideas by relating them to our previous knowledge. There are two main kinds of previous language knowledge which second language learners can use in order to make sense of the new language they encounter: the first is their knowledge of their mother tongue and the second is the knowledge they already possess about the second language itself. In the first case it is common to talk about "transfer" and in the second case about "generalization." ... The section will then include brief discussion of two processes which are less creative in nature but which also appear to play an important role in the overall second language learning process, namely, simplification and imitation (Littlewood, 2004: 504-505).

Keempat proses belajar bahasa tersebut berlangsung dalam diri peserta didik, baik secara sadar maupun tidak sadar. Pada pembelajaran bahasa pertama, yang berlangsung dalam situasi alamiah, proses tersebut lebih berlangsung setengah sadar. Namun demikian, dalam proses belajar bahasa tambahan yang berlangsung

dalam situasi formal, keempat proses tersebut berlangsung secara sadar dan bahkan difasilitasi oleh pengajarnya.

The four processes mentioned in this section – transfer, generalization, simplification and imitation – may all occur either subconsciously or consciously. In natural situations, we may expect them to occur almost always subconsciously, while the second language learner/speaker focuses on the meanings which are communicated. In formal learning situations, it is of course very common for these processes to be raised to consciousness (Rutherford, 1987). For example, a teacher may highlight a rule so that the learners can generalize it more easily, or a learner may consciously try to imitate, repeat, and memorize a useful utterance in a dialogue. The relationship between conscious and unconscious learning processes is an area of lively debate, which we will encounter again in later sections (Littlewood, 2004: 509).

Sebuah contoh menarik untuk penelitian di wilayah ini adalah tentang urutan perkembangan yang berlangsung dalam diri peserta didik, yaitu: pemerolehan kalimat negatif (*Acquisition of the negative*), pemerolehan kalimat interogatif (*Acquisition of the interrogative*), dan pemerolehan morfem (*Acquisition of morphemes*). Selanjutnya, masih dalam kawasan ini bisa dikaji pengaruh pembelajaran kelas (*The Effects of Classroom Instruction*), yang mencakup kecepatan dan bahan belajar (*the rate and course of learning*), strategi belajar secara sadar (*Conscious learning strategies*). Topik menarik lain dalam kaitan proses pembelajaran ini adalah apa yang disebut proses *scaffolding*.

In the interaction hypothesis, social interaction plays a mediating role: it facilitates the provision of input, which in turn triggers acquisition. In what we will call here the “scaffolding hypothesis,” social interaction provides the substantive means by which learning occurs. The hypothesis is based on sociocultural theory, which goes back to the work of Vygotsky in the 1930s and holds that social interaction is the most important stimulus for all learning. Two central concepts are “scaffolding” and the “zone of proximal development.” “Scaffolding” refers to the way in which, with support from others, learners can reach levels of achievement which they would be unable to reach independently. This support often comes from an expert (e.g., a teacher), but learners themselves may also provide it for each other. The “zone of proximal development” is the domain of performance that a learner cannot yet achieve independently but is capable of achieving with the help of scaffolding. The expectation is that what is currently possible through scaffolding will later become

possible without it. Researchers have shown how learners who help each other during interaction may, together, produce language that neither could produce alone. They have also shown how language items which learners produce on one occasion with the help of scaffolding may subsequently be incorporated into their independent discourse (Littlewood, 2004: 519).

Secara keseluruhan unsur dan proses pembelajaran bahasa tambahan mencakup (Littlewood, 2004: 519):

1 The wider context;

Acculturation – Identity construction

2 The immediate context;

Social interaction – Instruction

3 Stimuli for development;

Input -- Scaffolding -- Output -- Consciousness-raising -- Conscious strategies

4 Levels of processing

Subconscious processing – Conscious processing
--

5 Learning processes and constraints

Language acquisition mechanism -- Processing constraints -- Cognitive skill-learning mechanisms

6 Learning progression

Natural developmental sequences -- Automation of cognitive plans
--

7 Transitional communicative competence

Subconscious and conscious elements in the learner's interlanguage
--

Gambar 3 Elements and processes of second language learni

E. Masukan Piranti Pembelajaran Bahasa

Boleh jadi wilayah kajian pembelajaran bahasa ini yang paling populer untuk diteliti. Ini mencakup seluruh masukan yang digunakan untuk penyelenggaraan kegiatan pembelajaran, mulai dari kurikulum, tenaga pendidikan, metode pembelajaran, media pembelajaran, hingga sarana dan prasarana pembelajaran. Lazimnya, unsur-unsur dalam wilayah ini dikaitkan dengan kelancaran dan keberhasilan proses pembelajaran bahasa. Karena itu, makalah ini tidak akan mengulang-ulang kupasan tentang ini.

Justru yang mungkin menarik adalah tentang intreraksi antara manusia dengan berbagai masukan piranti yang lain. Misalnya interaksi antara guru dengan teknologi pembelajaran. Sebuah kajian kualitatif yang dilakukan oleh Bogdan (1975: 187-196) dengan kesimpulan sebagai berikut:

Teachers we have studied use what instructional technology has to offer largely to fill the gaps in schedules and as entertainment and diversions for pupils. We see this use as legitimate and as performing an important functions in schools. The problem appears to be that this use is not enough to legitimate the instructional technologist to the field of education nor to justify the large expenditures that are made to support and equip the field (Bogdan and Taylor, 1975: 187-196).

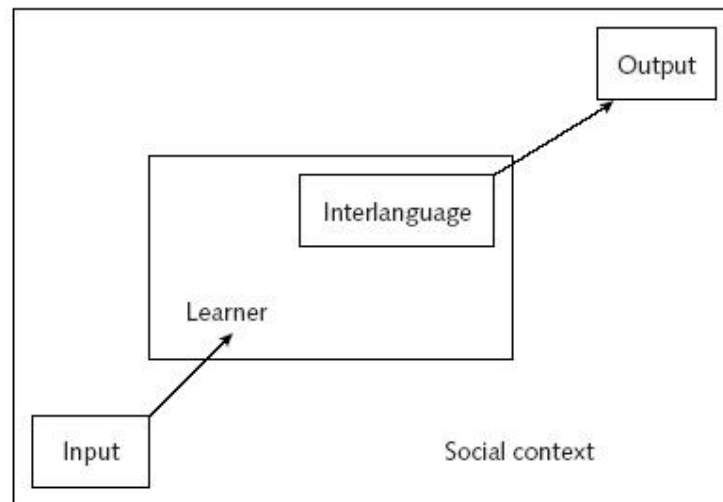
Melalui kajian kualitatif yang sungguh-sungguh boleh jadi bisa diungkap lebih mendalam bagaimana sebenarnya interaksi antara guru dengan berbagai masukan piranti lain, atau antara murid dengan berbagai masukan piranti tersebut. Patut dirisaukan, jangan-jangan investasi besar untuk Laboratorium Bahasa tidak lebih bermanfaat dibanding sekedar menghadirkan beberapa orang penutur asli bahasa asing (*native speaker*). Atau malah kehadiran penutur asli bahasa asing sebagaimana banyak dituntut mahasiswa, misalnya, juga tidak cukup berguna untuk mewujudkan tujuan pembelajaran bahasa seperti diperdebatkan oleh para ahli linguistik terapan.

Discussions of the native speaker concept get trapped in the very different ideas of what is being talked about. One main type of approach sees the native speaker as the repository and guardian of the true language – this is the linguistic view; the other, the social view, concerns the native speaker

as the standard setter. The two views are related and merge into one another. But what they reflect is that different positions can be taken on the basis of interest in and concern for the same phenomenon, because what is at issue is the individual speaker in relation to his/her social group, and to its community norms, i.e., the standard language. At bottom the native speaker is both metaphor and embodiment of the language/parole and of the competence/performance distinctions (Davies, 2004: 447).

F. Masukan Lingkungan Pembelajaran Bahasa

Setelah menggambarkan bahwa pembelajaran bahasa tambahan melibatkan sekurang-kurangnya lima unsur sistemik, yaitu: pelajar, masukan, konteks sosial, proses belajar, dan hasil belajar sebagaimana gambar berikut, Barkhuizen (2004: 555) mengingatkan kembali bahwa “the aim of SLA research is to discover how these obligatory elements fit together; that is, what arrangements would most adequately explain how languages are learned”.



Masukan lingkungan pembelajaran bahasa seringkali diistilahkan konteks, yaitu: “All those factors outside of the classroom that might influence teaching and learning”. Lazimnya, kajian tentang masukan lingkungan ini hanya mempersoalkan apakah lingkungan sosial peserta didik mendukung atau tidak mendukung proses pemerolehan bahasa. Namun demikian, belakangan wilayah kajian ini juga menunjukkan perubahan orientasi secara signifikan.

Sekedar untuk memberikan inspirasi, berikut dikutipkan hasil kajian yang cukup menarik di wilayah kajian ini.

It is the complex nature of the language learning task and the different perspectives adopted in trying to explain learning which have been the central theme of this chapter. My basic model of language learning illustrated in Figure (**see figure above**) mirrors almost exactly the four major variables which Breen (2001:1) believes have to be accounted for in any explanation of how people learn a language: “(1) what the learners contribute to the process; (2) the language data made available to the learners in the communicative environment in which the learning occurs; (3) the interaction between learners and the environment in terms of the situated learning process; and (4) the actual outcomes from the learning (Barkhuizen, 2004: 571).

G. Catatan Penutup

Betapapun telah berupaya mengidentifikasi hampir seluruh matra pembelajaran bahasa, tidak berarti makalah ini telah tuntas memetakan wilayah kajian pembelajaran bahasa. Persoalan keluaran dan manfaat, misalnya, masih tersisa dan tetap menarik untuk diteliti. Demikian pun, persoalan sifat dasar dari bahasa yang diajarkan juga merupakan lahan penelitian yang sangat penting agar bisa disusun strategi dan materi pembelajaran bahasa tambahan yang relevan,

Akhir kata, harus disampaikan dengan rendah hati bahwa penulis lebih banyak menggunakan kasus kajian pembelajaran bahasa Inggris. Ini dilakukan semata-mata agar penulis tidak memasuki wilayah yang penulis sendiri tidak menguasainya dengan cukup baik. Walaupun demikian, bisa pula ini dipandang sebagai tantangan bagi para peneliti pembelajaran bahasa Arab untuk menuliskan kembali makalah ini dengan contoh bahasa Arab.